

SÍNDROME DE BURNOUT: INDICADORES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO

*BURNOUT SYNDROME: INDICATORS FOR
THE CONSTRUCTION OF A DIAGNOSTIC*

*SÍNDROME DE BURNOUT: INDICADORES PARA
LA CONSTRUCCIÓN DE UN DIAGNÓSTICO*

*Liciane Diehl**

*Mary Sandra Carlotto***

RESUMO

A Síndrome de Burnout (SB) tem sido considerada um problema social de grande relevância. O presente trabalho de delineamento qualitativo utilizou o estudo de caso como método de investigação e objetivou compreender e identificar, a partir do relato de uma professora, os elementos que caracterizam a SB. Utilizou-se, como técnica de análise de dados, a Análise de Conteúdo, cujos dados provenientes das entrevistas foram agrupados em quatro categorias de análise: Ilusão pelo Trabalho, Desgaste Psicológico, Indolência e Culpa, que refletem as dimensões da SB do modelo proposto por Gil-Monte (2005). Foi possível identificar elementos que configuram as quatro dimensões do modelo teórico adotado, sinalizando a presença de indicadores do Perfil 1. As dimensões Ilusão pelo Trabalho, Desgaste Psicológico, Indolência do Perfil 1, acrescidas da dimensão de Culpa, indicam a presença de indicadores que caracterizam o Perfil 2, quadro clínico mais severo de Burnout. Medidas efetivas adotadas pela entrevistada impediram a desistência da profissão. Aponta-se a necessidade de esclarecimento sobre os sintomas e sinais da SB ao trabalhador, assim como aos profissionais de saúde para seu correto diagnóstico. Sugere-se planejar medidas de intervenção eficazes, principalmente informativas sobre os fatores de risco da SB, possibilidades de tratamento especializado e compensação financeira.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout; professores; diagnóstico; saúde ocupacional.

* Centro Universitário UNIVATES, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

ABSTRACT

The Burnout Syndrome (BS) has been considered a social problem of great importance. This qualitative design study used the case study as a research method and aimed to understand and identify, from the report of a teacher, the elements that characterize the Burnout Syndrome. Was used as a technique for data analysis, content analysis, whose data from the interviews were grouped into four categories for analysis: Enthusiasm toward the job, Psychological exhaustion, Indolence and Guilt, which reflect the dimensions of the BS model proposed by Gil-Monte (2005). It was possible to identify elements that form the four dimensions of the theoretical model and the presence of indicators of Profile 1. The dimensions Enthusiasm toward the job, Psychological exhaustion, Indolence of Profile 1, added to the dimension of Guilt, indicate the presence of indicators that characterize the Profile 2, more severe clinical Burnout. Effective measures taken by the respondent prevented the occurrence of Burnout and quitting the profession. Pointed out the need for clarification on the signs and symptoms of BS to the worker, as well as to health professionals for the correct diagnosis. It is recommended to plan effective Burnout intervention procedures, in particular to inform about risk factors, specialized treatment options available and financial compensation.

Keywords: Burnout Syndrome; teachers; diagnosis; occupational health.

RESUMEN

Se considera el Síndrome de Burnout un problema social. Este análisis cualitativo utilizó como método investigativo el estudio de caso, y tuvo como objetivo comprender e identificar, desde el relato de una profesora, los elementos que caracterizan el Burnout. Se utilizó como técnica de análisis de datos, el Análisis de Contenido y se agruparon los datos en cuatro categorías que reflejan las dimensiones del Burnout propuesto por Gil-Monte (2005): Ilusión en el Trabajo, Desgaste Psicológico, Indolencia y Culpa. Se identificaron elementos que configuran las dimensiones del modelo teórico, señalando la presencia de indicadores de Perfil 1. Las dimensiones Ilusión por el Trabajo, Desgaste Psicológico, Indolencia de Perfil 1 y sentimiento de culpa, evidencian indicadores característicos del Perfil 2, cuadro más grave del Burnout. Las medidas adoptadas por la entrevistada impidieron el abandono de la profesión. Para su correcto diagnóstico, se sugiere aclarar los síntomas y señales del SB para el trabajador y para los profesionales de salud. Se orienta planificar medidas de intervención, principalmente informativos sobre factores de riesgo de Burnout, posibilidades de tratamiento especializado y compensación financiera.

Palabras clave: Síndrome de Burnout; professores; diagnóstico; salud ocupacional.

Introdução

As condições e organização do trabalho do professor possuem, cada vez mais, características que o expõem a fatores estressantes, os quais, se persistentes, podem levar à Síndrome de Burnout (SB) (Guglielmi & Tatro, 1998). Burnout é o resultado do estresse crônico típico do cotidiano do trabalho, principalmente quando neste existem excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e reconhecimento (Harrison, 1999). A SB tem sido considerada um problema social de grande relevância, pois se associa a vários tipos de disfunções pessoais, como o surgimento de graves problemas psicológicos e físicos, e pode levar o trabalhador à incapacidade total para o trabalho (Carlotto, 2010).

O estudo de caso desempenha um importante papel para a ampliação do conhecimento sobre Burnout. Estudos iniciais foram realizados a partir de estudos de casos, estudos exploratórios, observações, entrevistas ou narrativas com base em populações específicas (Cordes & Dougherty, 1993; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001) que proporcionaram um retrato bastante apurado da experiência no tocante a profissionais de ajuda que perderam tanto a sua energia quanto o sentido do valor de seu trabalho (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Gil-Monte (2005) propõe um modelo teórico da SB constituído por quatro dimensões que estabelecem dois perfis diferenciados. As dimensões são assim caracterizadas: 1) Ilusão pelo Trabalho, indicando o desejo individual para atingir metas relacionadas ao trabalho, sendo estas percebidas pelo sujeito como atraentes e fonte de satisfação pessoal; 2) Desgaste Psíquico, caracterizado pelo sentimento de exaustão emocional e física em relação ao contato direto com pessoas que são fonte ou causadoras de problemas; 3) Indolência, evidenciada pela presença de atitudes de indiferença junto às pessoas que necessitam ser atendidas no ambiente de trabalho, assim como insensibilidade aos problemas alheios; 4) Culpa, evidenciada pelo surgimento de cobrança e sentimento de culpabilização por atitudes e comportamentos do indivíduo não condizentes com as normas internas e com a cobrança social acerca do papel profissional.

A SB estabelece dois perfis diferenciados. O Perfil 1 caracteriza-se por um conjunto de sentimentos e condutas ligadas ao estresse laboral, originando uma forma moderada de mal-estar, mas que não impossibilita o profissional de exercer suas atividades laborais, ainda que pudesse realizá-las de melhor forma. O Perfil

2 refere-se a casos clínicos mais deteriorados em decorrência da SB, incluindo os sentimentos já apresentados, acrescidos do sentimento de culpa. Em ambos, as atitudes e os comportamentos de indolência podem ser entendidos como uma estratégia de enfrentamento para lidar com o desgaste emocional e cognitivo. No entanto, enquanto para alguns profissionais essa estratégia de enfrentamento é suficiente e possibilita o gerenciamento do estresse, para outros é percebida como inadequada e ocasiona sentimento de culpa.

No Perfil 2, o profissional apresenta comprometimento na execução de suas atividades e, ao perceber que não as executa adequadamente, desenvolve sentimentos de fracasso e de culpa por não estar correspondendo às exigências e normas do que avalia ser seu papel profissional (Gil-Monte, 2008b). Indivíduos classificados no Perfil 2 de Burnout costumam apresentar maior absentéismo (Gil-Monte, 2008b), mais problemas de saúde (Carlotto, Librelotto, Pizzinato, & Barcinski, 2012) e sintomas de depressão (Gil-Monte, 2012).

O diagnóstico de Burnout deve combinar a análise de todas as suas dimensões (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). É importante destacar que, em todos os casos, são necessários a realização de entrevista clínica e o emprego de outros métodos de avaliação psicológica para confirmar o diagnóstico e descartar problemas que possam estar influenciando os sintomas avaliados, assim como para possibilitar a análise das consequências do Burnout e o grau de incapacidade para o exercício da atividade laboral (Gil-Monte, 2008a). Devido à semelhança de sintomas, Burnout pode ser facilmente confundida com outros transtornos mentais, como a depressão, por exemplo, evidenciando-se a importância de se estabelecer um adequado diagnóstico diferencial (Batista, Carlotto, Coutinho, & Augusto, 2011; Gil-Monte, 2012).

A legislação brasileira contempla, desde 1999, a SB como Transtorno Mental e do Comportamento relacionado com o trabalho pertencente ao Grupo V da CID-10. Sua inclusão foi estabelecida no Decreto nº 3048/99; sua caracterização é descrita no Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde (Ministério da Saúde do Brasil, 2001) e seu diagnóstico formal abre a possibilidade de afastamento, tratamento e compensação financeira. Também é o caso na Suécia e na Holanda, países nos quais a SB é uma questão médica e, portanto, entende-se a SB como uma variável dicotômica a fim de tomar decisões sobre o tratamento e aspectos trabalhistas (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Apesar disso, ainda não existe uma definição consistente de Burnout. Revisão sistemática da literatura realizada em 36 bases de dados, com publicações entre 2004 e 2009 sobre diagnósticos diferenciais, impacto econômico e os aspectos éticos de Burnout, demonstrou a necessidade de se ampliar a compreensão da

SB e um procedimento aceitável e válido padronizado internacionalmente para o diagnóstico de Burnout (Korczak, Huber, & Kister, 2010).

Embora a literatura internacional já contemple estudos qualitativos sobre Burnout em professores (Atkins, Mehta, Shernoff, Spencer, & Spencer, 2011; Cephe, 2010), no Brasil estudos com esse delineamento ainda são escassos. Sonnentag (2005) aponta que as pesquisas pertinentes à problemática da SB poderiam apresentar um substancial progresso, caso fossem analisadas as vivências, experiências e interpretações dos trabalhadores. Nesse sentido, o presente estudo¹ tem como objetivo compreender e identificar, a partir de um estudo de caso, os elementos que caracterizam a Síndrome de Burnout.

Método

Trata-se de estudo qualitativo que utiliza como estratégia de pesquisa o estudo de caso, procedimento que visa à investigação de um caso específico, delimitado, contextualizado em tempo e lugar de modo que se possibilite realizar a busca circunstanciada de informações (Ventura, 2007), sendo, também, utilizado para testar uma teoria já existente (Gummesson, 2007). O estudo de caso estimula novas descobertas, enfatiza a multiplicidade de dimensões de um problema e permite uma análise aprofundada dos processos e das relações entre eles (Ventura, 2007).

Estudou-se o caso de uma professora com 30 anos de magistério que participou de um projeto intitulado “Síndrome de Burnout em professores: prevalência, preditores, processo de desenvolvimento e avaliação de impacto de um programa de intervenção”, aprovado pela Comissão Científica e Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS e desenvolvido em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre – RS. Ao apresentar sinais de um sofrimento psíquico gerado por fatores laborais e indicativos de Burnout, ocorreram o convite e posterior investigação de informações através da elaboração de um instrumento de coleta de dados com as seguintes questões norteadoras: motivos de escolha da profissão, evolução da carreira docente, fatores de satisfação e insatisfação, fatores de estresse na profissão docente e consequências dos estressores para a saúde docente.

As entrevistas foram realizadas em sala privada da escola na qual trabalha a entrevistada e tiveram duração aproximada de duas horas no total. Foram gravadas e transcritas, sendo eliminadas expressões onomatopéicas típicas da fala. Após, os dados foram levantados e analisados de acordo com o modelo teórico sobre a SB proposto por Gil-Monte (2005). Os dados provenientes das entrevis-

tas foram agrupados em quatro categorias de análise: Ilusão pelo Trabalho, Desgaste Psicológico, Indolência e Culpa. Tais categorias refletem as dimensões da SB apontadas na fundamentação teórica – modelo proposto por Gil-Monte (2005), que sustenta este estudo e atende ao objetivo proposto.

Utilizou-se o método de análise de conteúdo indicado por Bardin (1977), que considera que no acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, devem ser levadas em conta não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens. Assim se permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Resultados e discussão

Flávia (nome fictício), 51 anos, é casada e tem um filho. Possui formação de nível superior e trabalha há 30 anos como professora. Iniciou sua trajetória profissional através de um contrato com o Estado para lecionar em supletivo, dividindo a profissão com outra atividade remunerada não relacionada ao ensino. Posteriormente, foi transferida para o turno da noite, no ensino médio. Na sequência, foi selecionada em mais um concurso público e passou a lecionar em duas escolas públicas (uma estadual e outra municipal), 20 horas semanais em cada (manhã e tarde). Durante um período, atingiu a carga horária de 60 horas semanais, considerando atividades extras como aulas particulares. Em janeiro de 2013, aposentou-se por tempo de serviço, reduziu sua carga horária de trabalho para 20 horas semanais e, atualmente, leciona somente no ensino fundamental.

Os resultados são apresentados em quatro blocos em função de estarem relacionados com o modelo teórico proposto por Gil-Monte (2005).

Ilusão pelo Trabalho

As falas de Flávia indicam um cenário diferente daquele que originou sua escolha profissional, conforme refere: “O nível de exigência que se tinha, anos atrás, era um e, agora, cada vez menos, cada vez eu tenho que exigir menos dos alunos... O aluno acha que está sendo muito cobrado, os pais acham que a gente está cobrando muito. E a gente está cobrando o mínimo possível, o mínimo do mínimo!”; “Estão invertendo as coisas... A gente debate o que era a sala de aula tantos anos atrás e o que é agora... completamente diferente. As turmas eram muito diferentes, tinha um comprometimento, isso seis anos atrás”.

A dimensão Ilusão pelo Trabalho está relacionada ao desejo do indivíduo de alcançar suas metas de trabalho, as quais consistem em fonte de prazer pessoal. O trabalho ser percebido como atrativo e alcançar as metas profissionais é uma forma de realização pessoal (Gil-Monte, 2005).

As expectativas em relação ao trabalho, bem como a motivação do profissional com sua carreira, são importantes para o entendimento do surgimento de Burnout (Schwab, Jackson, & Schuler, 1986). Profissionais comprometidos com o trabalho e envolvidos intensamente com suas atividades, sentindo-se desapontados quando não recompensados por seus esforços, tornam-se vulneráveis ao Burnout (Farber, 1991). A sociedade moderna tem exigido dos trabalhadores da educação desempenhos cada vez mais qualificados e eficazes para conviver com as contradições e os problemas da sociedade globalizada que se refletem na escola (Lima, 2008), mudanças que não necessariamente são acompanhadas e acordadas pelos docentes.

Flávia descreve seus repetidos esforços para lidar com estressores e se manter atuante no que acredita ser o papel e desempenho do professor: “É uma coisa, assim, que tu não tem mais força...” [pausa] “Tu não consegue... ah” [forte suspiro] “E aí tu chega... O negócio é sair... Se eu sair de casa, eu consegui sair... Daí eu vou pra sala de aula, e eu tinha que tá bem ali, entende? Eu tinha que entrar bem pra eles... Tu entendeu? ‘E aí, pessoal?’. E tal e tal... E daí tu trabalha...” [voz chorosa e baixa] “E, daí, no outro dia... Tu não tem força... Mas tu conseguiu levantar, tu conseguiu sair... e... é muito difícil...” [pausa] “Tu tem que tá animada pra dar aula, né? E... e daí é todo o dia assim, todo o dia assim. 40 horas... da semana, manhã e tarde, manhã e tarde, e... vai indo certos dias que a pessoa vai não conseguindo... né?”. Esse comportamento é indicativo de Burnout, de acordo com Byrne (1993), que considera a etapa final das progressivas tentativas de lidar com os estressores laborais.

Professores possuem crenças, por vezes irrealistas, acerca de sua prática profissional, o que gera a comparação constante com um modelo idealizado, não raras vezes estereotipado, com o qual não se identificam (Kim, Lee, & Kim, 2009). O professor, ao não ter consciência de suas responsabilidades e de seu papel, atribui a si o sucesso ou o fracasso do aluno sem considerar que sua atividade depende de outras variáveis, tão importantes como a relação professor-aluno, o que o coloca em risco de desenvolver Burnout (Yong & Yue, 2007). Na fala de Flávia, observa-se um entendimento relacionado à educação que atenta para a formação do ser humano e não apenas para o ensino-aprendizagem de conteúdos, o que vai ao encontro do que sustenta Freire (2000) ao dizer que educar é substantivamente formar, por isso o ensino dos conteúdos não pode se dar alheio à formação moral

do educando: “Quando tu não consegues fazer o teu trabalho, que é vir, transmitir conhecimento, dar a minha parte, assim, para o aluno... Não só conhecimento, mas transmitir coisas boas para o aluno. E quando tu não consegues atingir isso aí, tu te sentes frustrada”.

Dessa forma, é necessário observar todos os elementos envolvidos na educação, como a postura do professor, da direção, a situação material da escola, a participação dos pais, os conteúdos a serem apreendidos. A formação ocorre na interação de todos esses elementos, por isso devem ser pesados de tal forma a contribuir para a aprendizagem crítica e para a construção gradativa da autonomia do educando (Freire, 2000).

Ao fazerem parte de uma sociedade que se transforma com velocidade extrema e que impõe constantes mudanças e adaptações, os professores se sentem insatisfeitos ao não dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional, seja pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade de apoio dos pais de alunos, pelo sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, pela concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, certamente, pelos baixos salários (Lapo & Bueno, 2002). Esses aspectos ficam identificados no relato da entrevistada, quando demonstra existirem outros fatores, além da relação com os alunos, que geram sua desilusão pelo trabalho: “assim como eu estava chorando, várias colegas minhas choravam que nem crianças, que não conseguiam mais... Então, era uma série de fatores. Não é só aluno, é Direção, é tudo!”. Assim, quando os ideais e expectativas mantidos no início de suas carreiras são perdidos, os profissionais são levados a uma diminuição da realização pessoal que vai esgotando suas forças e gerando o desgaste psicológico (Cherniss, 1995).

Desgaste Psicológico

Essa dimensão ocorre pelo esgotamento emocional e físico decorrente de lidar constantemente, em seu trabalho, com pessoas que apresentam ou causam problemas (Gil-Monte, 2005). Também tem sido frequentemente associada à sobrecarga de trabalho em professores, principalmente em relação a turmas com excessivo número de alunos (Yong & Yue, 2007). As precárias condições de trabalho docente quanto à temperatura, ao ruído, à iluminação, ao espaço e às posturas desconfortáveis (Leite & Souza, 2007) são, de igual forma, aspectos geradores de estresse e desgaste físico e emocional.

O relato de Flávia manifesta o incômodo gerado pelo número excessivo de alunos, considerando o espaço físico disponibilizado. Refere que “Teve anos que a gente tinha 35, 36 alunos numa sala de aula relativamente pequena. [...] Eu não

tinha espaço para chegar nas classes de trás. [...] E eu tinha que ir caminhando de lado para chegar nas últimas classes”.

A organização do trabalho é outro aspecto que afeta a saúde do professor, pois vem envolvendo, cada vez mais, a multiplicidade de tarefas diferenciadas e simultâneas, intensos ritmos de trabalho, pouca frequência de pausas, aumento das exigências cognitivas, mobilização da subjetividade, capacidade de diagnosticar e de decidir, perda de autonomia, insuficiente formação, currículo distanciado da realidade prática, burocratização e rotinização das atividades educativas, falta de acompanhamento técnico e novas exigências de qualificação (Leite & Souza, 2007; Silva, 2006).

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais os professores devem responder, aumenta o sentimento de despreparo, sendo que Flávia expressa tristeza e sofrimento por ter de enfrentar determinadas problemáticas que envolvem alunos e não se sentir em condições para atendê-las devido à formação essencialmente técnica. A carência de seus recursos subjetivos para lidar com o público, ao mesmo tempo que constata que tal responsabilidade está sendo projetada no professor, pode ser fator importante de estresse para o surgimento de Burnout: “tu não é uma máquina, [...] eu não posso ajudar de tal forma porque eu não tenho preparo, então isso que falta... Esse suporte que falta nas escolas. E está sendo jogado tudo para o professor! E eu, como profissional, eu não tenho esse conhecimento, eu não tive formação para isso [problemas pessoais dos alunos]”.

As demandas apresentadas pela sociedade hoje são diferentes daquelas que constituíam a base de formação do professor, que tinham como eixo central a pedagogia tradicional e tecnicista, cabendo ao professor apenas transmitir informações aos alunos ou treiná-los a realizar tarefas com êxito (Meksenas, 2005). Alunos e professores trazem para a sala de aula vivências diretas ou indiretas de situações pessoais ou familiares que envolvem o cotidiano e o processo de aprendizagem parte da realidade dos alunos, cabendo ao professor reinterpretá-las e ordená-las, numa relação dialética entre os conteúdos sistematizados e a experiência concreta dos alunos (Prandi, Faria, Leite, & Ruiz, 2011). No entanto, professores vêm sendo pressionados a se responsabilizarem pela qualidade na educação de forma tal que passam a acreditar que estarão comprometendo o sucesso dos sujeitos que educam (Anadon & Garcia, 2005).

Na atualidade, assiste-se a um processo de desvalorização da profissão, acompanhado da expansão das funções docentes (León, 2011; Noronha, Assunção, & Oliveira, 2008), conforme demonstrado pela entrevistada. A depreciação do próprio valor que Flávia experimenta ao ser alvo de críticas, aliada ao sentimento de impotência gerado pela falta de autoridade e respaldo legal e, ainda,

pela negligência dos pais, são fatores que vão desestimulando-a, podendo colaborar para o seu esgotamento. Ela refere que “Os alunos debocham do professor. [...]. Daí, os outros perguntam: ‘Professora, não vai fazer nada? Não vai mandar ele embora?’. Em último caso, tu manda para Direção, aí tá, faz um registro, e o aluno volta para sala de aula. E a Direção fica chamando pai, os pais não vêm...”; “Agora, a gente não consegue mais dar aula como dava antes por causa da indisciplina. [...]. E a gente fica de mãos atadas porque a legislação diz que o aluno tem direito a estudo... Todos têm, mas ele pode fazer o que ele quiser numa sala de aula, que vai ficar por isso mesmo. Às vezes chama o Conselho Tutelar, o Conselho Tutelar não vem... E... assim vai indo... Eles, eles mesmo dizem: ‘Eu posso fazer o que eu quiser que não dá nada!’”.

Segundo Lapo e Bueno (2002), os professores se sentem insatisfeitos ao não dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional, seja pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade de apoio dos pais de alunos, pelo sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, pela concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, certamente, pelos baixos salários. A entrevistada revela que manter um ritmo de trabalho intenso está associado à necessidade de assegurar uma renda compatível com sua subsistência, o que também retrata a falta de valorização da profissão: “Tu só sabe que tu precisa trabalhar... E a pessoa vai indo nesse ritmo, né? Se eu parar, eu não vou conseguir, eu tenho que trabalhar para eu conseguir me sustentar. Então a pessoa vai indo naquele ritmo...”; “Era necessidade, necessidade, eu trabalhava por necessidade [...] Eu trabalhava assim direto, todos os sábados eu trabalhava e, às vezes, era sábado de manhã e sábado de tarde, era uma loucura”.

Todos esses fatores associados vão contribuindo para o desgaste emocional e as consequências físicas são observadas na medida em que ocorre diminuição de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. A esses sentimentos se somam o de frustração e tensão, pois os trabalhadores passam a perceber que já não possuem condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas como faziam anteriormente (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Percebem-se, no relato de Flávia, sinais decorrentes da má adaptação ao trabalho prolongado, estressante e com grande carga tensional: “De tal era... o esgotamento... De não ter força, assim, para levantar... Muito, muito... difícil. É uma coisa que tu não tem mais força...”; “Eu nunca vinha para dar aula e tchau, tchau... podia sair um caco daqui, mas sempre consegui fazer isso aí. Claro que tinha dias que eu ficava mais sentada na classe, porque daí não, não tinha aquela força...”. Ao serem verbalizadas sensações de esgotamento e ausência de força, é

retratada a condição essencial da Síndrome de Burnout, em que o sujeito tem suas energias consumidas.

A fala de Flávia revela sua deterioração física, mental e emocional, características próprias de Burnout. O profissional afetado se sente exausto, podendo manifestar tensão muscular, fadiga crônica, perda de energia, ansiedade e depressão (Maslach & Leiter, 1997). No entanto, a SB quase nunca é notada em estágios iniciais, dando-se o seu desenvolvimento de modo lento (Guimarães, 2000). A carga e o ritmo acelerado de trabalho a que Flávia se expõe indicam possibilidades de adoecimento sem que perceba o que está acontecendo: “E a pessoa, às vezes, não tem nem tempo para pensar. Tu não para, tu dorme, acordas, vai trabalhar, vai para um serviço, vai pro outro, vai pro outro, chega em casa, dorme, levanta... [...] Então, eu trabalhei muitos anos 40 horas... Teve épocas que eu trabalhei 60... Além das 40 horas de aula, tinha outras atividades, então, tu está num ritmo tão acelerado que tu não tem tempo para pensar ali se tu está ficando doente, se tu não tá”.

Assim, nota-se que a sobrecarga de trabalho associada ao desconhecimento da síndrome e à resistência de analisar o que a acomete leva a entrevistada ao agravamento da doença. Ainda, infere-se que o correto diagnóstico é prejudicado pelo fato de os sintomas serem similares a outras patologias, como distúrbios de ansiedade e depressão, tornando oportuno questionar sobre o lugar da síndrome de Burnout na classificação padrão de transtornos mentais (Csorba, Butiu, Stoica, & Mihai, 2013).

Indolência

A dimensão de Indolência evidencia-se pela presença de atitudes de indiferença junto às pessoas que necessitam ser atendidas no ambiente de trabalho, assim como de insensibilidade aos seus problemas. Tal dimensão refere-se a uma estratégia de enfrentamento de manejo dos sintomas frente à desilusão e ao desgaste psicológico (Gil-Monte, 2005).

Na perspectiva de Hernández, Olmedo e Ibáñez (2004), a maneira como uma pessoa vivencia o estresse e os recursos que emprega para lidar com ele estão, entre outros fatores, na base de desenvolvimentos de Burnout (Mearns & Cain, 2003), principalmente ao considerar-se que a maior parte dos estressores, atualmente, envolve as relações interpessoais (Folkman, 2009).

As mudanças ocorridas ao longo do tempo, expressas por Flávia, especialmente em relação ao comportamento dos alunos, são fatores que contribuem para o aumento do seu desgaste e conseqüente distanciamento das relações inter-

personais. Tais situações a conduziram ao esgotamento e à gradativa desistência do cumprimento do seu papel, conforme apontado na fala: “Tu pode falar dez vezes e aquilo entra aqui e sai ali. E daí tu continua falando e ele [o aluno] continua bagunçando do mesmo jeito. Tu tem turmas terríveis, que tu sabe que tu vai chegar ali, que tu não vai conseguir dar aula... A pessoa vai, vai... assimilando...vai assimilando muitas coisas, tu vai segurando, tu não vai conseguindo...”.

A forma como a pessoa lida com as situações estressantes desempenha um importante papel na relação entre o estresse e o processo de saúde-doença. Gil-Monte (2005) coloca que os desgastes cognitivo e emocional são respostas ao estresse laboral e, em razão de seu caráter desagradável, o indivíduo tenta eliminar esse sentimento utilizando estratégias emocionais ou cognitivas. Para o autor, as pessoas que utilizam com maior frequência estratégias de caráter evitativo ou centradas na emoção são mais suscetíveis a desenvolver Burnout.

O caso de Flávia retrata estratégias de evitar os sentimentos desagradáveis gerados pelas situações estressoras. A severidade do esgotamento que experimenta caracteriza a perda de sentido de sua relação com o seu trabalho, o que faz com que as atividades já não tenham significado, tornando, assim, qualquer esforço ineficaz. Verifica-se um evidente declínio na qualidade de vida do professor, ocasionando fatores como rompimento com os hábitos normais, perda do entusiasmo e da criatividade, incapacidade de concentração, perda do autorrespeito e do autocontrole em aula e reações exageradas para moderar o estresse (Yong & Yue, 2007). Flávia relata que “Teve épocas que eu achei que eu fosse morrer! Para te falar a verdade, teve épocas que eu pensava ‘Ai meu Deus, vê se me dá um câncer, uma coisa... Eu não vou chegar na sala de aula!’ [...] Eu chegava, assim, mais de uma vez pensando ‘Meu Deus, eu quero ficar doente!’ Imagina uma doença de não precisar ir trabalhar. [...] Às vezes dá vontade, dá vontade de morrer de tal era o esgotamento, esgotamento físico muito grande. Fui até o meu limite... Eu quase surtei. Acredito que se eu não tivesse me aposentado ali, eu teria ficado doente mesmo. Não sei que tipo de doença, mas eu acho que eu... eu não teria aguentado...”.

Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar planejamento de aula menos frequente e cuidadoso, menos entusiasmo e criatividade em sala de aula, sentir menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também se sentir facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento deles. Flávia sintetiza a perda de entusiasmo, a indiferença e a desistência do cumprimento do seu papel a seguir. Tais questões ficam manifestadas nessa passagem da entrevista: “E aí tu vem já para escola e diz ‘Ai meu Deus do céu, o que que vai ser hoje?’ Então, a pessoa já vem angustiada. Tem anos,

assim, que... já tive anos que eu já vim meio apavorada ‘Meu Deus do céu, vou ter aula com tal turma!’ É uma pressão no peito, é um... parece um pânico, assim...”; “Não adianta chamar a atenção. Então, daí, ah... quando chega, assim... Tu vê que ele [o aluno] aprontou quatro, cinco, seis ali... tu ‘pá!’ ‘por hoje, para mim, deu!’”.

Considerando que o Perfil 1 de Burnout é caracterizado por um conjunto de sentimentos e condutas ligadas ao estresse laboral descritas nas três dimensões de Burnout (ilusão pelo trabalho, desgaste psicológico e indolência), pode-se pensar que a entrevistada apresentou elementos importantes que indicariam ter vivenciado esse perfil. O mal-estar gerado pelo trabalho não a impossibilitou de exercer suas atividades laborais, no entanto fica evidente um processo de adoecimento bastante intenso provocado pelo exercício de sua profissão.

Culpa

O sentimento de culpa surge em decorrência da cobrança social e do sentimento de culpabilização relativos ao comportamento e atitudes negativas desenvolvidas nas relações estabelecidas no trabalho (Gil-Monte, 2005). Quando presentes, caracterizam o Perfil 2, tornando esses indivíduos mais envolvidos com seu trabalho na tentativa de eliminar o remorso. Esse modo de agir leva a um círculo vicioso, intensificando os sintomas (Gil-Monte, 2006). A entrevistada revela sinais importantes relativos ao Perfil 2 na medida em que se culpabiliza por não corresponder às exigências sociais acerca da função docente, conforme recorte da entrevista: “Tu pode escutar o que está acontecendo, mas mais do que isso tu não pode fazer. E a gente é cobrado, porque a sociedade acha que o educador vai ter que sanar os problemas do aluno, [...] que a escola é a solução para o indivíduo... escola é a solução para o ser humano, ali ele vai se tornar uma pessoa melhor e tal. Aquele aluno que chegou ali cheio de problemas, eu não tenho como resolver isso aí. E isso está sendo cobrado da gente!”.

Frente aos problemas e demandas atuais, os professores devem possuir competências pedagógica, social e emocional (Jennings & Greenberg, 2009). Flávia refere-se aos diversos papéis que é convocada a assumir: amiga, companheira, psicóloga, pai, mãe. Sente a cobrança e lamenta por não conseguir atender às expectativas, uma vez que não foi preparada para tal, o que ocasiona a culpa: “Dizem assim ‘Professor não é para passar conhecimento, conhecimento o aluno vai adquirir no momento certo! Tem que trabalhar só com o raciocínio do aluno!’. E o professor tem que ser amigo, companheiro, tem que ser psicólogo, tem que ser pai, tem que ser mãe... Essa é a cobrança agora do professor. Isso é uma cobrança muito grande para a gente, porque a gente não tem estudo para isso aí [...]. Eu

estudei, na matemática, pra transmitir o conhecimento na minha área... Mas pra ajudar o aluno de outra forma, eu não tenho... Então, por mais que eu meu esforço, leia, e faça, eu não tenho como conhecer a cabecinha de um aluno, como tentar ajudar ele dessa forma”. Flávia, embora tenha cognitivamente claro seu papel docente, faz esforços para corresponder ao que lhe vem sendo cobrado socialmente nas questões que envolvem os problemas relacionados aos seus alunos. Pode-se pensar que a dimensão de Indolência não está funcionando eficazmente para lidar com esse estressor, gerando sentimentos de culpa ao não se conseguir atender tal demanda, sendo essa uma característica do Perfil 2 (Gil-Monte, 2008b). É importante destacar que, no Perfil 1, ao contrário, o indivíduo desenvolve a Indolência, adota-a como gerenciamento frente aos estressores ocasionados nas relações interpessoais sem sentir-se cobrado ou responsável pelos problemas das pessoas que atende, avaliando-as como causadoras de seus problemas (Gil-Monte, 2005).

As transformações sociais acarretaram profundo e exigente desafio pessoal para os professores ao passo que seu papel pode ser confundido. A pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando, que deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade, só pode ser possível na medida em que o docente apresente características como humildade e compaixão (Freire, 2000). No entanto, ser compassivo não significa adotar um posicionamento paternalista (Caponi, 2000).

Na visão de Farber (1991), do ponto de vista público a categoria de professores sofre muitas críticas, sendo extremamente cobrada em seus fracassos e raramente reconhecida por seu sucesso. Flávia manifesta mais uma vez a cobrança que faz a si mesma, derivada da cobrança social, sobre o cumprimento do seu papel. A culpa, decorrente de não conseguir corresponder a tal exigência, é revelada ao expressar que não se sentiria bem se agisse com indiferença. Há uma discrepância entre o que é exigido e o que a professora possui como norma social da sua profissão, entre o que ela sabe que precisa fazer e o que a sociedade exige. Como apontado por Gil-Monte (2006), a culpa está envolvida no surgimento e nas consequências da SB, retroalimentando os sintomas: “Eu tenho que dar minha matéria, tenho que ensinar. Se eu não conseguir fazer isso, se eu fizer um faz de conta, eu não vou me sentir bem... Eu tenho que fazer a minha parte. Tem professores que não se estressam mais”.

Portanto, apesar da possibilidade de utilização de estratégias cognitivas de enfrentamento, nem todos os profissionais conseguem evitar o aparecimento da culpa, o que concede a tal sintoma um papel importante na instalação da patologia e torna-o passível de ser uma variável-chave para diferenciar os níveis de gravidade da SB (Gil-Monte, 2005).

Considerações finais

A partir de um estudo de caso único, procurou-se fornecer subsídios para a construção de um diagnóstico de Síndrome de Burnout de acordo com o modelo teórico proposto por Gil-Monte (2005). Nesse sentido, foi possível identificar elementos que configuram a Ilusão pelo Trabalho na medida em que as expectativas de realização profissional se confrontam com um cenário de trabalho diferente daquele de quando a entrevistada ingressou na carreira docente. O Desgaste Psicológico, por sua vez, decorre das dificuldades apontadas nas condições físicas de trabalho, na organização do trabalho e na falta de respeito e de apoio de alunos, pais e Direção. Assim, como estratégia de enfrentamento frente à desilusão e ao desgaste psicológico emergem a Indolência, a indiferença e insensibilidade em relação, principalmente, aos alunos e às metas educacionais. Assim, pode-se pensar a presença de indicadores do Perfil 1. Estes, acrescidos do sentimento de Culpa apresentado pela entrevistada, indicam a presença de elementos que caracterizam o Perfil 2, quadro clínico mais severo de Burnout. Porém medidas efetivas, como a aposentadoria, mudança de escola e redução de carga horária minimizaram os efeitos de Burnout e desistência da profissão, corroborando a literatura que aponta que os vários níveis de experiência de Burnout não são simplesmente uma função de variáveis individuais, refletem o impacto diferenciado dos fatores situacionais nas suas dimensões (Maslach & Goldberg, 1998; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Os resultados indicam ainda o desconhecimento sobre Burnout por parte da entrevistada, pois, embora tenha reconhecido estar no limite das suas possibilidades em termos de energia e recursos emocionais para o trabalho, somente um adoecimento físico grave, como câncer, a faria interromper o processo de desenvolvimento do Burnout mais severo. Ação que vai ao encontro do ainda preponderante paradigma clássico da medicina, que entende os processos mórbidos ocupacionais através de uma abordagem organicista (Lima, Assunção, & Francisco, 2002), persistindo o hábito de considerar os afastamentos do trabalho como uma questão da medicina geral vinculada a um problema físico, uma vez que as demandas físicas são mais fáceis de definir e medir do que as mentais (Owens, 1997).

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de esclarecimento sobre os sintomas e sinais da SB ao trabalhador, assim como aos profissionais de saúde, para seu correto diagnóstico. Tal medida deve voltar-se tanto para a prevenção como para a reabilitação, dessa forma evitando a associação com comorbidades como a depressão. Cabe destacar que o diagnóstico deve incluir entrevistas clínicas, contemplando todas as suas dimensões e outros métodos de avaliação psicológica (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Este estudo de caso mostrou desempenhar um importante papel para a ampliação do conhecimento a respeito de Burnout na medida em que lança luz sobre questões da experiência docente não como estressores típicos e já naturalizados, mas como elementos que, sem a devida atenção, podem gerar adoecimento, no caso a Síndrome de Burnout. Nesse sentido, pode-se pensar e planejar medidas de intervenção eficazes, principalmente informativas, sobre os fatores de risco da SB, possibilidades de tratamento especializado e compensação financeira. Ressalta-se que, embora a prevenção da SB deva considerar ações conjuntas envolvendo os professores, a comunidade escolar e o contexto macrossocial, assim considerando ações ligadas às políticas públicas, ações individuais são igualmente necessárias.

Referências

- Anadon, S. B. & Garcia, M. M. A. (2005). Trabalho escolar e docente nos discursos oficiais da revista “Nova Escola”. *Cadernos de Educação*, 25, 133-145.
- Atkins, M. S., Mehta, T. G., Shernoff, E. S., Spencer, J., & Torf, R. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3, 59-69. doi: 10.1007/s12310-011-9051-z
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. da S. (2011). Síndrome de Burnout: confronto entre o conhecimento médico e a realidade das fichas médicas. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 429-435. doi: 10.1590/S1413-73722011000300010
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory: testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(3), 197-212. doi: 10.1111/j.2044-8325.1993.tb00532.
- Caponi, S. (2000). *Da compaixão à solidariedade: uma genealogia da assistência médica*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico*, 41(4), 495-502.
- Carlotto, M. S., Librelotto, R., Pizzinato, A., & Barcinski, M. (2012). Prevalência e fatores associados à Síndrome de Burnout nos professores de ensino especial. *Análise Psicológica*, 30(3), 315-327.
- Cephe, T. (2010). A study of the factors leading English teacher burnout. *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 25-34.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout*. New York: Routledge.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 632- 636. doi: 10.5465/AMR.1993.9402210153

- Csorba, A., Butiu O., Stoica, M., & Mihai, A. (2013). The place of burnout syndrome in psychiatry: discussions on a case study. *Romanian Journal of Psychopharmacology*, 13, 236-242.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Folkman, S. (2009). Questions, answers, issues, and next steps in stress and coping research. *European Psychologist*, 14(1), 72-77.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 15. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo ("burnout"). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2006). El síndrome de quemarse por El trabajo (burnout): factores antecedentes y consecuentes. In J. L. Aragón, P. R. Gil-Monte, P. R. M. Salanova, & W. B. Schaufeli (Orgs.), *Jornada el síndrome de quemarse por el trabajo en servicios sociales*. Valencia: Edita Diputació de Valencia.
- Gil-Monte, P. R. (2008a). Evaluación psicométrica del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): el cuestionario "CESQT". In J. Garrido (Org.), *Power's Management*. Barcelona: Planeta.
- Gil-Monte, P. R. (2008b). Magnitude of relationship between burnout and absenteeism: A preliminary study. *Psychological Reports*, 102, 465-568.
- Gil-Monte, P. R. (2012). The influence of guilt on the relationship between burnout and depression. *European Psychologist*, 17(3), 231-236. doi: 10.1027/1016-9040/a000096
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-69. doi: 10.3102/00346543068001061
- Guimarães, L. A. M. (2000). Saúde mental, estresse e qualidade de vida no trabalho. In J. C Souza, L. A. M. Guimarães, & S. Grubits (Orgs.), *Interdisciplinaridade em saúde mental* (p. 17-19). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- Gumesson, E. (2007). Case study research and network theory: birds of a feather. *Qualitative Research in Organization and Management: An International Journal*, 2(3), 226-248. doi: 10.1108/17465640710835373
- Harrison, B. J. (1999). Are you to burn out? *Fund Raising Management*, 30(3), 25-28.
- Hernández, Z. G. L., Olmedo, C. E., & Ibáñez, I. (2004). Estar quemado (Burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 323-336.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693

- Korczak, D., Huber, B., & Kister, C. (2010). Differential diagnostic of the burnout syndrome. *GMS Health Technology Assessment*, 6, 1-9. doi: 10.3205/hta000087
- Kim, M. Y., Lee, J. Y., & Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 475-482. doi: 10.1007/s12564-009-9045-9
- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2002). O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia Universidade de São Paulo*, 13(2) 243-276. doi: 10.1590/S0103-65642002000200014
- Leite, M de P., & Souza, A. N. de (2007). *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil* – Estado da Arte. São Paulo: Fundacentro/Unicamp.
- León, G. L. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 177-191.
- Lima, M. S. L. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 195-205.
- Lima, M. E. A., Assunção, A. A., & Francisco, J. M. S. D. (2002). Aprisionado pelos ponteiros de um relógio: o caso de um transtorno mental desencadeado no trabalho. In M. G. Jacques, & W. Codo (Orgs.), *Saúde Mental & Trabalho*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: news perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74. doi: 10.1016/s0962-1849(98)80022-x
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organization cause, personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their Burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(1), 71-82. doi: 10.1080/1061580021000057040
- Meksenas, P. (2005). *Sociologia da Educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social* (12. ed.). São Paulo: Loyola.
- Ministério da Saúde. (2001). Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília, DF. Recuperado de <[http://dtr2001.saude.gov.br/ editora/produtos/livros/pdf/02_0388_M1.pdf](http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/02_0388_M1.pdf)>.
- Noronha, M. M. B., Assunção, A. A., & Oliveira, D. A. (2008). O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho, Educação e Saúde*, 6(1), 65-85. doi: 10.1590/s1981-77462008000100005
- Owens, P. (1997). Mental Health – Understanding work disability issue. *Health Insurance Under Writer*, Jan., 1-4.

- Prandi, L. R., Faria, W. F., Leite, E. C. R., & Ruiz, F. C. (2011). O papel do professor na formação do educando: uma perspectiva contemporânea de educação. *EDUCERE – Revista da Educação*, 11(2), 225-240.
- Schaufeli, B. W., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. doi: 10.1108/13620430910966406
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Silva, M. E. P. da. (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 89-98.
- Sonnentag, S. (2005). Burnout research: adding an off work and day-level perspective. *Work & Stress*, 19(3), 271-275. doi: 10.1080/02678370500386473
- Ventura, M. M. (2007). O Estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Socerj, Rio de Janeiro*, 20(5), 383-386.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for Burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education & Society*, 40(5), 78-85. doi: 10.2753/CED1061-1932400508

Notas

- ¹ O presente artigo decorre de dissertação de Mestrado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Recebido em 20 de fevereiro de 2014
Aceito para publicação 17 de julho de 2015

